



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DIREITOS HUMANOS

YOUTH AND ADULT EDUCATION AND HUMAN RIGHTS

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y DERECHOS HUMANOS

Maria Socorro G. Torquato

E-mail: maria.socorro.g.torquato@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)

RESUMO

O presente artigo discute a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no resgate da humanidade de setores vulneráveis da sociedade a partir de um aporte teórico sobre Direitos Humanos, educação libertadora e documentos produzidos em âmbitos nacional e internacional sobre a EJA. Para tal intento, o texto divide-se em cinco partes: uma introdução, na qual se apresenta a problemática; na segunda seção, apresenta-se um quadro de exclusão escolar em contradição com o direito à educação formal; na terceira seção, relacionam-se Direitos Humanos à educação libertadora; na quarta seção, problematiza-se a visão do Estado e de setores da sociedade sobre para quem devem ser dirigidos os Direitos Humanos; e, na quinta seção, pontua-se a atuação da EJA em alguns setores vulneráveis da sociedade. Nas considerações finais, pondera-se que a diversidade não pode continuar sendo transformada em desigualdade, e para isso se fazem urgentes políticas públicas para assegurar os direitos fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Libertadora.

ABSTRACT

This article discusses the importance of Youth and Adult Education (YAE) in rescuing the humanity of vulnerable sectors of society based on a theoretical background of Human Rights, liberating education, and national and international documents about YAE. For this intent, the text is divided into five parts: an introduction, in which the problem is presented; in the second section, a picture of school exclusion in contradiction to the right to formal education is presented; in the third section, Human Rights are related to liberating education; in the fourth section, the vision of the State and of sectors of society about to whom Human Rights should be directed is problematized; and, in the fifth section, the YAE's performance in some vulnerable sectors of society is punctuated. In the final considerations, it is considered that diversity cannot continue to be transformed into inequality, and for this, public policies to ensure fundamental rights are urgently needed.

KEYWORDS: Human Rights. Youth and Adult Education (YAE). Liberating Education.

RESUMEN

Este artículo discute la importancia de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el rescate de la humanidad de los sectores vulnerables de la sociedad a partir de un aporte teórico sobre los Derechos Humanos, la educación liberadora y los documentos producidos a nivel nacional e internacional sobre la EJA. Para este propósito, el texto se divide en cinco partes: una introducción, en la que se presenta el problema; en la segunda sección, se presenta un panorama de exclusión escolar en contradicción con el derecho a la educación formal; en la tercera sección, los Derechos Humanos están relacionados con la educación liberadora; en la cuarta sección, se problematiza la visión del Estado y de los sectores de la sociedad sobre a quién deben dirigirse los Derechos Humanos; y, en la quinta sección, se destaca el desempeño de la EJA en algunos sectores vulnerables de la sociedad. En las consideraciones finales, se considera que la diversidad no puede seguir transformándose en desigualdad, y para ello urgen políticas públicas para garantizar los derechos fundamentales.

PALABRAS-CLAVE: Derechos Humanos. Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Educación liberadora.

INTRODUÇÃO

O processo de humanização passa pela cultura, portanto, pelo processo de educação, seja ela formal, informal ou não formal. Nas sociedades de grande abismo social, a educação formal, a escola, se torna de grande importância para que os menos abastados economicamente tenham acesso à cultura produzida pela humanidade e, assim, possam ampliar suas capacidades cognitivas, afetivas e psíquicas. Aqueles(as) que são alijados(as) dela nas sociedades ditas complexas não só têm seu desenvolvimento limitado como também passam a carregar uma marca, o estigma de analfabetos. Estigma esse que vem acompanhado da internalização de fracasso, e, aos olhos da sociedade, da marca da carência, da pobreza econômica e social, da marginalização, não só da sociedade, mas também da sua existência como humano. Portanto, o retorno à escola via a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode significar o resgate da autoestima, da transformação da imagem de si. Para Paulo Freire (1987), pode significar também a possibilidade de construção de uma consciência crítica que possibilite a interferência na realidade vivida pelo(a) educando(a) de forma a transformá-la. Porém, isso só seria possível, segundo Freire (1987), se a educação praticada na EJA for problematizadora, comprometida com o desvelamento da ideologia dominante e praticada com o respeito à diversidade pessoal e cultural, com respeito à autonomia e ao autorrespeito do(a) educando(a).

O Brasil possui uma legislação que assegura o direito à EJA, assim como é signatário de acordos internacionais que defendem os direitos humanos fundamentais, como a educação; portanto, é necessário que haja políticas públicas que assegurem esse direito e reconheçam todos(as) como humanos(as), independentemente de serem apenados(as), pobres, transexuais, indígenas, quilombolas etc.

O presente artigo objetiva tecer argumentos na direção do entendimento da necessidade da EJA como direito humano que engendra humanidade, na medida em que possibilita a inclusão social de parcelas da população alijadas de parte da sociedade.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EXCLUSÃO SOCIAL

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação a todos(as) e estabelece como objetivo desta, no artigo 205, o desenvolvimento pleno da pessoa, preparação para a cidadania e para o trabalho. Nossa Constituição está em sintonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, assim como com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em Jomtien, na Tailândia. A qual não só orienta para a prática articulada entre a educação formal e não formal como reconhece o direito de todos(as) à educação, independentemente de geração, etnia/raça, orientação sexual, condição social etc. (UNESCO, 1990).

Porém, embora a legislação brasileira aponte para o direito à educação, assim como os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, temos no país 11,5 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018 (IBGE, 2018).

Uma preocupação que remonta ao Império, mas que se torna alvo de políticas públicas somente no final do Estado Novo, com a Campanha de Educação de Adultos, de 1947, devido à urbanização e à incipiente industrialização brasileira, que demandava uma população alfabetizada, cuidados com a coesão social, com desenvolvimento do Brasil e das pessoas, pois se acreditava que o acesso à educação primária promoveria melhores condições de higiene, saúde, alimentação e de educação informal entre pais e filhos (BEISIEGEL, 1974).

Outras campanhas surgiram ao longo da nossa história, umas mais preocupadas com a formação crítica dos(as) educandos(as), outras mais conservadoras do ponto de vista político, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que privilegiava somente o aspecto técnico da escrita.

Contudo, os índices de analfabetismo continuam preocupando até hoje, em pleno século XXI, pois a sociedade continuou produzindo analfabetos. Para entendermos tal cenário, é importante que tenhamos claro que a universalização da Educação Fundamental, segundo o Ministério da Educação (MEC), só se deu na década de 1990 e que o modelo de escola em expansão no Brasil é excludente, na medida em que reproduz a divisão de classe.

Segundo Bourdieu (2008), a escola trabalha com a cultura dominante, portanto aqueles(as) que não têm familiaridade com ela tendem a ser excluídos(as) da escola. Para Bourdieu (2008), em geral, o capital cultural das crianças oriundas das camadas menos abastadas da sociedade não lhes assegura sucesso escolar, ao contrário, pois ele entraria em choque com a cultura valorizada pela escola.

Logo, o lugar que o(a) aluno(a) ocupa na hierarquia social influencia no seu capital cultural e, por sua vez, na sua relação com a escola, e, por mais que existam algumas variáveis, essa relação é bastante forte (BOURDIEU, 2008).

O Brasil é um país de grande desigualdade social, haja vista que, segundo o IBGE (2019a), em 2018 o *rendimento médio do 1% mais rico da população era 33,8 vezes o rendimento dos 50% mais pobres*; segundo os dados trazidos pelo censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019 75,8% das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental eram compostas por negros e pardos e no Ensino Médio correspondiam a 67,8% (INEP, 2020); as estatísticas de cor e raça do IBGE (2018) demonstram que em 2016 a taxa de analfabetismo entre os brancos era de 4,2% e de 9,9% entre os pardos e pretos; em média os brancos eram maioria entre os que frequentavam o ensino superior, gozavam de maiores salários e sofriam menos com o desemprego, ao contrário dos negros e pardos; e ainda reiteram que os indicadores socioeconômicos de negros e pardos eram mais desvantajosos. Para completar tal cenário, o IBGE apontou em 2018, na Pnad Contínua (suplemento Educação), que 23% dos jovens entre 15 e 29 anos não estavam estudando nem trabalhando (IBGE, 2019b). Diante desse quadro, podemos inferir que os 11,5 milhões de analfabetos sejam frutos desse mecanismo apontado por Bourdieu (2008), a exclusão escolar que completa o seu ciclo quando o excluído é novamente marginalizado da sociedade, uma vez que analfabeto, ou até mesmo com poucos anos de escolaridade, irá ocupar, na maioria das vezes, os piores postos de trabalho, os piores salários, quando não desempregado(a).

Além do mais, essa exclusão não é somente um fenômeno objetivo, ela é também uma experiência subjetiva, pois ela é vivida como uma destruição de si, da sua autoestima, uma vez que o sistema escolar nos faz crer que somos responsáveis pelo nosso “fracasso” (DUBET, 1994).

O “fracasso” escolar é vivido, então, como uma ameaça à dignidade, torna-se mais tarde um estigma, uma mácula. Os indivíduos são marcados por serem analfabetos e essa marca se soma, muitas vezes, a outros estigmas, como ser negro, homem ou mulher trans, pobre e outros.

Diante desse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) torna-se uma oportunidade reparadora, de resgate da dignidade, da autoestima, da cidadania e muitas vezes da possibilidade de futuro. Pois pode representar a liberdade de um determinado espaço (bairro, cidade, prisão, aldeia etc.), de um tempo e da possibilidade de transitar mais livremente na sociedade letrada.

Segundo o entendimento da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em 2009 pela Unesco em Belém, no Brasil, restabelecer o direito à educação é primordial para se acessar os demais direitos humanos, estabelecidos pela

Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, como moradia, saúde, alimentação etc. Ou seja, a educação como promotora de transformação do presente, de si, de construção da sua autonomia. Mas, para tanto, a VI Confinteia indica a necessidade da existência de um currículo plural, multicultural, que promova os 4 pilares para a educação de Jacques Delors (aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a ser e aprender a conviver). Orienta, ainda, para a articulação da educação formal, a educação não formal e a educação informal, assim como para a aprendizagem contínua, ao longo da vida (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2010). Como exemplos, podemos pensar na educação em prisões, orientação da V Confinteia, de 1997, realizada em Hamburgo, na Alemanha, na qual se articula a Educação Fundamental com o aprendizado de artesanato, educação profissional e outros (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997).

Diante desse cenário e do direito à educação fora da “idade certa”, assegurada pela Constituição de 1988, a EJA é uma realidade no Brasil, variando de forma segundo o momento político, em âmbitos federal, estadual e municipal, porém ainda enfrenta muitos problemas, de modo que não se realiza a contento.

DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Comparato (1997), baseando-se em Kant e outros filósofos, afirma que os direitos humanos se fundamentam na dignidade humana, ou seja, nas características principais que nos constituem como humanos. Dessa forma, vai além da ordenação estatal, não se limita ao direito positivo, a estar incluído na Constituição, portanto não se fundamenta no contrato social simplesmente, pois se assim fosse correríamos o risco de alguns Estados acordarem a não existência dos direitos para todos os humanos.

Quais seriam então essas características que nos constituem enquanto humanos e que fundamentam a existência dos direitos humanos? Segundo Comparato (1997), ancorando-se na antropologia filosófica hodierna, seriam: a liberdade, fonte da vida ética; a autoconsciência; a sociabilidade; a historicidade e a unicidade existencial do ser humano, características essas universais da pessoa humana, as quais legitimam a ideia de direitos universais para todos os humanos. A liberdade está relacionada ao fato de o homem ser o único dotado de vontade, portanto, não ser conduzido pelos instintos, ser autônomo, ter a possibilidade de ditar suas próprias normas, de valorar, julgar. Autoconsciência, a consciência da sua subjetividade, de ser vivente e mortal. A sociabilidade se explica pelo fato de que isolado o humano não desenvolveria cultura e autoaperfeiçoamento, ou seja, as qualidades próprias da pessoa humana.

Os seres humanos vivem numa incessante transformação, deixando rastro de sua trajetória, num contínuo devir, portanto constituído de historicidade. Somos seres únicos, rearranjos complexos e aleatórios de cromossomos durante a meiose, assim como de rearranjos culturais complexos.

Esse conjunto de características diferenciais do ser humano demonstra, como assinalou Kant, que todo homem tem dignidade, e não um preço, como as coisas. O homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma. Mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas, como é, sobretudo, o único ser cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto, isto é, um fim em si e nunca um meio para a consecução de outros fins. É nisto que reside, em última análise, a dignidade humana. Vista ainda sob outro ângulo, a dignidade do homem consiste em sua autonomia, isto é, na aptidão para formular as próprias regras de vida. Todos os demais seres, no mundo, são heterônomos, porque destituídos de liberdade. É por isto que o homem não encontra no mundo nenhum ser que lhe seja equivalente, isto é, nenhum ser de valor igual. (COMPARATO, 1997, p.18)

Diante da definição de Comparato (1997) do que nos torna humanos (liberdade, autoconsciência, sociabilidade, historicidade e unicidade), podemos pensar a importância da proposta de educação de Paulo Freire (1987) para a construção de nossa humanidade, educação essa que, segundo ele, deveria ser permanente, assim como apontam a VI Confitea (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2010) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), realizada em 1990, devido à inconclusão humana e ao vir a ser da realidade, destacando assim o caráter histórico do ser humano.

Para Freire (1987), o tipo de educação praticada no engendramento dos seres humanos, assim como suas condições materiais de existência, têm grandes implicações na constituição do ser humano. Em decorrência desses fatores, o autor aponta a limitação de determinados homens e mulheres de interferirem na realidade vivida, nas suas condições de existência e na criação de cultura, o que para ele seria um obstáculo à plena realização da humanidade desses homens e mulheres. O resgate do livre desenvolvimento humano se daria a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de apreender as causas dessas limitações, possibilitando transcender essa realidade. Consciência essa que só seria possível a partir do comprometimento do homem e da mulher com sua realidade, mas para tal intento seria preciso uma educação compromissada com a construção dessa consciência crítica (BEISIEGEL, 1974).

Os conflitos de interesse numa sociedade de classes geram a opressão de camadas da população, as quais são alijadas das decisões políticas e econômicas, assim como do seu

aperfeiçoamento individual e coletivo. Os(as) oprimidos(as) são submetidos(as) e forçados(as) nos hábitos e atitudes mentais dos(as) opressores(as), de forma que passam a ver sua situação de classe como fatalismo e não como consequência de uma ordem social e econômica, naturalizam o que é cultural. Instaura-se dessa forma um contexto de violência em que o(a) oprimido(a) não se constitui como sujeito na busca do seu ser (FREIRE, 1987).

Diante desse cenário, Freire (1987) propõe uma educação comprometida com a consciência crítica e a construção de uma personalidade democrática, de forma que seja possível a alteração das disposições interiores. Uma educação problematizadora baseada no diálogo, voltada ao cultivo do autorrespeito e da autonomia – a qual engendraria mudanças a partir do entendimento que o(a) educando(a) passaria a ter da sua realidade, do seu ser –, contrária à existente, autoritária e depositadora de conhecimento que ratifica a ordem social.

Paulo Freire (1987) chama a atenção para a importância do método numa educação libertadora, estimuladora da autonomia de pensamento e da ação. Na medida em que enfatiza a necessidade de uma educação que não seja domesticadora, que pratique o respeito ao(à) educando(a) na sua singularidade pessoal e cultural, que pratique relações horizontais entre educador(a) e educando(a), que conceba o(a) educando(a) como sujeito do aprendizado e não como objeto, que pratique o respeito em relação ao saber do(a) educando(a), que parta do pressuposto de que a educação é fruto das relações humanas mediatizadas pelo mundo, o qual sofre transformações desses mesmos humanos, resultando no desenvolvimento da sua humanização sempre inconclusa. Dessa forma, afirma que ninguém educa ninguém, como ninguém liberta ninguém, assim como ninguém dá consciência para ninguém, os indivíduos se educam no processo das interações mediados pela sua realidade (FREIRE, 1987).

Importante notar que Freire (1987) aponta para um tipo de educação que possibilite a construção da consciência da condição de classe, entendida como decorrente da organização social, portanto construção cultural, de forma que o indivíduo se veja como sujeito e passe a interferir politicamente na realidade em que vive e, por consequência, recupere a sua humanidade ultrajada.

A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que,

emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. (FREIRE, 1987, p.20)

SOMOS TODOS HUMANOS?

Embora o Estado brasileiro seja signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), sendo um dos primeiros países a votar a favor durante a assembleia de 1948 e ratificar o documento, que assegura os direitos fundamentais (saúde, educação, habitação, liberdade de expressão, à vida etc.) para todos(as) os(as) humanos(as), e a ter inserido na Constituição de 1988 a dignidade humana como um dos seus fundamentos, ou seja, uma das razões da existência de toda organização estatal, parece haver um entendimento, por parte do Estado e de parte da população, de que há seres humanos menos humanos que outros, em decorrência de diferenças de gênero, diversidade sexual, religiosa, etnia/raça, grau de escolaridade e poder aquisitivo e outros.

Pesquisa do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV-USP) realizada em 10 capitais brasileiras, objetivando mapear e refletir sobre a violação dos direitos humanos no Brasil na década de 2001-2010, aponta para a violação dos direitos humanos contra a comunidade LGBTQIA+, mulheres, apenados, afrodescendentes e outros, muitas vezes por parte do próprio Estado, e, ainda, constata que há uma percepção ambígua da população do que sejam direitos humanos, mais precisamente os direitos civis, e do que significa sua garantia.

Se olharmos o Brasil de hoje, temos informações suficientes para concluir que os direitos civis não estão necessariamente consolidados na percepção da população como direitos universais. Ou seja, determinados grupos, como os acusados de crimes e os presos, possuem direitos civis de “menor qualidade”. [...] 29% da população concorda que os tribunais aceitem provas obtidas através de tortura; 62% acha que o judiciário se preocupa demais com os direitos dos acusados e 47% acha que um policial pode bater em um preso que tenha tentado fugir. E mais, 40% da população concorda com a ideia de que “direitos humanos são direitos de bandidos”. Esses números indicam que, pelo menos em relação aos acusados e aos presos, não há uma percepção “universalizante” de direitos fundamentais como a dignidade humana, a integridade física, a ampla defesa, etc. No âmbito das liberdades fundamentais, a pesquisa também mostra que não há consenso sobre a sua observância irrestrita. Tomemos o caso da liberdade política: de acordo com a pesquisa, 39% das pessoas acham que “para manter a ordem social é necessário prender pessoas por sua opinião política”. Sobre a liberdade de imprensa, 42% concordam que há momentos em que é “justificável a censura da imprensa”. De uma maneira ainda mais

direta, 15% acham aceitável que um governo impeça a transmissão de um programa de televisão crítico ao governo. (POSSAS, 2012, p.10)

Interessante notar o perfil daqueles que estão nas prisões brasileiras, segundo dados do Ministério da Justiça (BRASIL, 2020), em 2019 a população penitenciária era de 773.151 pessoas privadas de liberdade em todos os regimes, a maioria negras, homens, com baixo grau de escolaridade (Ensino Fundamental incompleto). Dados de 2014 do próprio ministério apontam para o fato de que o Brasil conta com a quarta população penitenciária do mundo, atrás da China, Estados Unidos e Rússia. Esses dados se completam com aqueles do Inep (2020) de 2019 sobre o perfil do estudante da EJA – 75,8% das matrículas no Ensino Fundamental e 67,8% das matrículas no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram compostas por negros e pardos – e confirmam a tese de exclusão de Bourdieu (2008), descrita acima.

Nesse contexto, a EJA pode ser uma possibilidade de resgate dos direitos negados a essas pessoas, direitos esses prescritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A EJA E AS CAMADAS VULNERÁVEIS

A EJA na prisão

A V e a VI edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) orientam que a EJA na prisão desenvolva uma educação voltada para a libertação do gueto, ou seja, para ampliar o vocabulário, possibilitar conhecimentos para o entendimento da situação de encarceramento, despertar a consciência do encarcerado para a percepção de que é um sujeito de direitos, mesmo preso (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2010). Dito de outra forma, uma educação que promova autonomia de pensamento, perspectiva de futuro e mudança do presente, pois é possível que os presos comecem a questionar as faltas de dentro do sistema prisional que são direitos. As metas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar em 2000, reiteram a necessidade de garantir o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos(as) os(as) jovens e adultos(as) por meio de acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e de preparação para a vida diária. Porém, como apontam Graciano e Schilling (2008), é comum que a educação na prisão seja concebida como uma técnica para disciplinar corpos, como controle, preparação para o trabalho, embora se saiba que o estigma de ex-detento(a) dificultará sua entrada no mercado de trabalho, mesmo com um curso

profissionalizante promovido pelo poder público ou pelo setor privado em convênio com as prisões, estes totalmente distantes de uma proposta de educação emancipadora.

Entretanto, alguns passos positivos foram dados, como, por exemplo, a Lei de Execução Penal, de 1984, que estabeleceu a educação como um direito na prisão, e a partir de 2011 a criação da remissão da pena pelo estudo, que antes só existia pelo trabalho, e a fundação, em 2006, da Rede Latino-Americana de Educação em prisões para troca de experiências e colaboração coletiva de reflexões e ações para o fortalecimento de políticas de educação nas prisões na América Latina. Mas muito está por fazer, como a articulação da EJA com políticas públicas que atendam aos(as) presos(as) e suas famílias, pois a educação por si só não dá conta das mazelas sociais.

A EJA entre os indígenas

A Constituição de 1988 prevê e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reitera, assim como vários documentos internacionais de que o Brasil é signatário – como, por exemplo, as Convenções 107 e 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, da Organização dos Estados Americanos (OEA) –, a educação indígena diferenciada das demais escolas no sistema de ensino, possibilitando um aprendizado bilíngue, com professores da própria etnia, intercultural, calendário que atenda a peculiaridades locais e ao projeto de cada comunidade, afastando-se da ação civilizatória e integracionista de outros momentos históricos.

A educação indígena empodera os indígenas, na medida em que equilibra a relação com a sociedade não indígena, uma vez que lhes permite o conhecimento das leis e das lógicas que regem o mundo do não indígena, de forma a instrumentalizá-los na defesa de seus direitos.

A EJA e a população LGBTQIA+

Importante também assinalar a EJA em projetos voltados para homens e mulheres trans e travestis como resgate de cidadania e dignidade. Assim como para a comunidade carcerária, a EJA é uma oportunidade para ampliar o vocabulário, sair do gueto e se instrumentalizar para transitar na sociedade e interferir na mesma, sendo esse um processo de resgate da autoestima e de desvencilhamento do estigma de analfabeto, ou pouco escolarizado, somado ao estigma da diversidade sexual. As políticas públicas para educação de jovens e adultos devem considerar as diversidades da sociedade. Foi o caso do Programa “Transcidadania”, realizado pela prefeitura de São Paulo em 2015, na gestão do prefeito Fernando Haddad. Uma ação que envolveu a Secretaria Municipal de Educação (SME), a Secretaria Municipal de Direitos

Humanos e Cidadania (SMDHC), a Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Empreendedorismo (SDTE) e a Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres (SMPM), portanto, um programa intersecretarial que promoveu a formação de indivíduos no Ensino Fundamental na modalidade EJA, objetivando elevar a escolaridade, a colocação profissional, a reintegração social e promover a cidadania (SÃO PAULO, 2016).

A EJA e os deficientes físicos

Outra atuação importante da EJA é com aqueles(as) que possuem algum tipo de deficiência física e/ou cognitiva e que, ao longo da sua trajetória estudantil, também foram excluídos(as) da escola, sendo privados(as) de oportunidades de aprendizado formal e de desenvolvimento humano. Vítimas da dificuldade da sociedade e do Estado em lidar com as diferenças entre as pessoas. Com o advento dos movimentos internacionais organizados pela Unesco (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, Declaração de Salamanca, de 1994, e outros) que advogam a educação como um direito para todos(as), sem exclusão de nenhum grupo, o Estado brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tem reconhecido e gradualmente colocado em prática o direito constitucional dessa população, o direito à educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de que a educação é um direito humano que se estende ao longo da vida ocupa lugar em documentos nos âmbitos nacional e internacional, dos quais o Brasil é signatário. A EJA, nesse contexto, volta-se para um setor amplo e heterogêneo da sociedade, compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-raciais, de gênero e geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação de liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas. Essa diversidade tem sido transformada em desigualdade, portanto se faz urgente a criação de políticas públicas para superar tal situação, resgatando a dignidade humana dos(as) envolvidos(as), de forma a inseri-los(as) na sociedade, assegurando dessa forma seus direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Dados sobre população carcerária do Brasil são atualizados**. 17 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2020/02/dados-sobre-populacao-carceraria-do-brasil-sao-atualizados>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

COMPARATO, Fábio K. **Fundamentos dos direitos humanos**. IEA, 1997. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/a_pdf/comparato_fundamentos_dh.pdf. Acesso em: 2 fev. 2021.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (Confinteia), 6, 2010, Belém, Brasil. **Marco de ação de Belém**. Brasília: Unesco; MEC, 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (Confinteia), 5, 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: Sesi/Unesco, 1999.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. Educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008.

IBGE. Agência de notícias. **PNAD Contínua 2018: 10% da população concentram 43,1% da massa de rendimentos do país**. 16 out. 2019a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25700-pnad-continua-2018-10-da-populacao-concentram-43-1-da-massa-de-rendimentos-do-pais>. Acesso em: 27 jan. de 2021.

IBGE. **No Brasil, cerca de 11 milhões de jovens não estudam e nem trabalham**. 29 out. 2019b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25801-nem-nem>. Acesso em: 15 dez. 2020.

IBGE. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. 11 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 15 dez. 2020.

INEP. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019.** 10 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-caem-33-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019>. Acesso em: 20 dez. 2020.

POSSAS, Mariana Thorsthensen. Introdução. In: **5º Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil (2001-2010)**. São Paulo: NEV-USP, 2012. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wpcontent/uploads/2015/01/down265.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

RED LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO (RedLECE). **Propuesta preliminar de criterios básicos para su constitución y puesta en funcionamiento.** 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas.** V. 2, São Paulo: SME/Coped, 2016. 96p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem,** Jomtien, 1990. Brasília: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 2 fev. 2021.